

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT
CURSO DE PSICOLOGIA**

GABRIELI MISSAE LOPES BANNAI

**AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO:
DIÁLOGO ENTRE PSICANÁLISE E A PSICOLOGIA SÓCIO-
HISTÓRICA**

ATIBAIA, SP

2023

GABRIELI MISSAE LOPES BANNAI

**AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO:
DIÁLOGO ENTRE PSICANÁLISE E A PSICOLOGIA SÓCIO-
HISTÓRICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro Universitário
UNIFAAT, como exigência parcial para a
obtenção do título de Bacharel em
Psicologia. Orientador: Professor Me. Rafael
da Nova Favarin

ATIBAIA, SP

2023

Bannai, Gabrieli Missae Lopes

B171a Afetividade e educação no contexto pandêmico: diálogo entre psicanálise e a psicologia sócio-histórica. / Gabriele Missae Lopes Bannai, - 2023.

41 f.; 30 cm.

Orientação: Rafael da Nova Favarin

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro Universitário UNIFAAT, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia do Centro Universitário UNIFAAT, Atibaia, 2023.

1. Afetividade 2. Educação 3. Pandemia 4. Psicologia sócio-histórica
5. Psicanálise I Favarin, Rafael da Nova II Título

CDD 150.195

Ficha elaborada por Valéria Matias da Silva Rueda - CRB8 9269

Em especial, ao meu avô Shigeru Bannai, *in memoriam*, que não pode acompanhar minha trajetória acadêmica, mas sempre me motivou e inspirou a fazê-la. Dedico a toda a minha família e a todos os professores que participaram da minha trajetória

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido orientador **Professor Mestre Rafael da Nova Favarin** por ser inspiração para este trabalho, abrilhantando meus olhos junto a **Professora Doutora Paula Costa de Andrada**, para a Psicologia Escolar. Agradeço ao meu orientador por todo apoio direcionado a mim nesta monografia, bem como, por todo constante incentivo como meu professor em outras matérias e estágios, por ser um exemplo de profissional e de ser humano. Expresso aqui, meu agradecimento por me encorajar a participar e apresentar meu trabalho, através de suas supervisões, em congressos referentes a Psicologia Escolar. Agradeço por enxergar potencial em mim e mais do que isso, por acreditar nele.

Aos professores, **Émerson Domingues**, *in memoriam*, **Letícia Cristina Santos de Almeida**, **Paulo Malvasi** e **Tácito Cardelli da Silveira**, agradeço por terem agregado tanto em minha trajetória acadêmica, e por terem tido presença significativa em minha vida, cada um à sua maneira.

Aos meus queridos e amados pais **Camila Suelen Domingues Lopes** e **Issao Bannai**, agradeço por todo o incansável apoio, de todas as maneiras imagináveis, por toda a compreensão, torcida, alegrias e tristezas compartilhadas nesses 5 anos de Ensino Superior e nesses meus 22 anos. Sem os senhores, nada disso seria possível.

Aos meus amados avós, avôs e bisavós, respectivamente, **Tossie Inoue Bannai**, **Valdene Martins Pereira**, **Jorge Baião**, **Marci Domingues Lopes**, **Floriza da Silva Martins** e **Yoshino Inoue**, agradeço por compreenderem minha ausência em detrimento aos estudos, mas principalmente, agradeço por sempre me receberem com os melhores abraços do mundo e os sorrisos mais sinceros.

As minhas admiráveis tias e primas, respectivamente, **América Atsue Inoue**, **Clarinda Satie Sakai**, **Miriam Yoshie Inoue**, **Paula Sakai** e **Kamila Brum** agradeço por me ensinarem tanto sobre a alegria de viver, através de nossas conversas e exemplos observados, principalmente na tratativa respeitosa e carinhosa com as pessoas, com os animais, com a natureza e consigo mesmas. Obrigada por sempre me apoiarem nos estudos.

As amigas feitas na faculdade, que foram verdadeiros presentes, agradeço a querida **Carolina Hübner Valinhos** por ser minha verdadeira parceira nesses 5 anos, tanto de trabalhos acadêmicos, quanto minha parceira da vida, alguém

sempre disposta a me ouvir e me olhando com carinho, sendo ao mesmo tempo tão humana e forte. Ao querido **Henrique Alexandre da Silva**, agradeço pelas trocas acadêmicas, especificamente psicanalíticas, mas principalmente por todos os inúmeros ensinamentos sobre a vida, sendo alguém profundamente admirável. Agradeço por sempre me ouvir com o coração e sem julgamentos. Agradeço também a **Camila Arruda, Tamires Pacheco, Carla Almeida**, vocês são ímpares.

As queridas amigas **Amanda Caroline Oliveira, Joice Brandão, Laís Mazzolini, Leticia Domingues Leme, Luiza Rodrigues Gonzaga e Vitória Vasconcelos**, deixo aqui meu agradecimento por serem mulheres fortes e me fazerem ser forte também. Obrigada por todas as trocas, torcida e celebrar a vida.

Por fim, agradeço a **Daniela Godoi**, minha psicóloga, por me auxiliar a construir meu infinito quebra-cabeça.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
mudam o mundo”.*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo, trata-se de uma pesquisa de conclusão de curso, tendo como objetivo compreender, a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Psicanálise, a relação entre afetividade e o processo de ensino-aprendizagem em um mundo pandêmico. O método deste trabalho consistiu em uma revisão narrativa da literatura, com base em uma pesquisa exploratória de natureza bibliográfica em textos teórico-científicos, relacionadas ao tema em voga, partindo do pressuposto onde a afetividade está diretamente ligada a educação. Dessa forma, relatou-se práticas educacionais realizadas no contexto pandêmico voltadas para a ótica da afetividade. No primeiro capítulo, discorreu-se sobre a afetividade através da Psicologia Sócio-Histórica. Já no segunda capítulo, a luz da Psicanálise, foi explorado também o conceito da afetividade. Por fim, no terceiro capítulo, pode-se compreender a afetividade na parte prática no contexto pandêmico. Como resultados, pode-se notar que as abordagens têm bases epistemológicas distintas, mas apresentam semelhanças quanto a importância da afetividade na educação. Compreende-se que o sujeito se desenvolve através do meio, trazendo a significação e semelhança do contexto familiar para o ambiente escolar. Neste estudo, as pesquisas e autores consultados, destacam a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem em um contexto pandêmico, sendo a afetividade algo essencial na educação, tendo uma relação direta ao processo de ensino-aprendizagem, tanto no contexto pandêmico quanto fora dele.

Palavras-chave: Afetividade. Educação. Pandemia. Psicologia Sócio-Histórica. Psicanálise.

ABSTRACT

The present study is a course completion research, aiming to understand, from the perspective of Socio-Historical Psychology and Psychoanalysis, the relationship between affectivity and the teaching-learning process in a pandemic world. The method of this work consisted of a narrative review of the literature, based on an exploratory bibliographical research in theoretical-scientific texts, related to the topic in vogue, based on the assumption that affectivity is directly linked to education. In this way, educational practices carried out in the pandemic context focused on the perspective of affectivity were reported. In the first chapter, affectivity was discussed through Socio-Historical Psychology. In the second chapter, in the light of Psychoanalysis, the concept of affectivity was also explored. Finally, in the third chapter, affectivity can be understood in practical terms in the pandemic context. As results, it can be noted that the approaches have different epistemological bases, but present similarities regarding the importance of affectivity in education. It is understood that the subject develops through the environment, bringing the meaning and similarity of the family context to the school environment. In this study, the research and authors consulted highlight the relevance of affectivity in the teaching-learning process in a pandemic context, with affectivity being something essential in education, having a direct relationship with the teaching-learning process, both in the pandemic context and outside from him.

Keywords: Affectivity. Education. Pandemic. Socio-Historical Psychology. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
MÉTODO	11
1. AFETIVIDADE E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	12
1.1 A Afetividade segundo a Psicologia Histórico-Cultural em Vigotski e a Psicogenética de Wallon.....	12
2. A AFETIVIDADE E A PSICANÁLISE	22
2.1 A Afetividade e a Constituição do Sujeito.....	22
3. A AFETIVIDADE E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO	28
3.1 A educação e as (inter)ações sociais em um contexto Pandêmico	28
DISCUSSÃO	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19¹, foi um período de adaptação em muitos âmbitos, como por exemplo, contextos educacionais, profissionais e pessoais. O isolamento social trouxe novas modalidades de execução para temas antes considerados comuns e corriqueiros, onde houve novas formas de trabalhar, estudar e de se relacionar. Nesta perspectiva, o processo de ensino aprendizagem também foi passível de transformação.

A área escolar brasileira apresentava antes da pandemia, inúmeras dificuldades e desafios, sendo estes, modificados e agravados no período pandêmico. Segundo Cardoso (2021, p. 7):

A crise provocada pela pandemia do novo coronavírus veio potencializar uma situação já caracterizada, portanto, por grande descompasso entre o ensino, sua forma e conteúdos abordados, e as mudanças sociais. O sistema de educação parece não acompanhar o ritmo e a necessidade que veio a ser colocada por esse fenômeno disruptivo na vida em sociedade. Com a experiência do ensino remoto improvisado e imposto pela pandemia, essas questões tenderam a se agravar.

Devido ao isolamento social, as aulas que eram presenciais, passaram a ser de forma remota (on-line), tornado explicitada a desigualdade social, impedindo que muitos alunos pudessem participar das aulas por falta de inclusão digital. Com o intuito de aplacar minimamente os efeitos desse distanciamento e dar continuidade aos trabalhos, os professores encontraram novas maneiras de ensinar e de relacionar, fazendo uma ponte / vínculo entre escola e alunos (CARDOSO, 2021).

Pode-se dizer que tal situação de isolamento produziu efeitos a respeito do desenvolvimento humano, uma vez que a construção de novos conhecimentos e a formação de novas relações entre os objetos de estudo ocorrem por meio da experiência na sociedade e nas interações com outros indivíduos. Dessa forma, o isolamento social atingiu diretamente no desenvolvimento do corpo estudantil.

Oliveira (2019), aponta a visão de Vigotski sobre o pensamento afetivo-volitivo, que está por trás de todo pensamento e ação. Somente pensamos e agimos se somos afetados, ou seja, o que nos motiva. Sendo a afetividade, tudo aquilo que nos afeta, sendo ela, positiva ou negativa.

¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Dessa maneira, esta monografia propõe uma revisão bibliográfica da literatura sobre a temática apresentada, a partir do referencial Psicanalítico e da Psicologia Histórico-Cultural, partindo da seguinte questão: qual a relação entre a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem em um mundo pandêmico? Como objetivo geral, pretende-se compreender a relação entre afetividade e o processo de ensino aprendizagem em um mundo pandêmico. Quatro são os objetivos gerais: compreender a afetividade a partir de operadores da Psicanálise; compreender a afetividade a partir da Psicologia Histórico-Cultural; descrever a influência da Pandemia da COVID-19 no processo de ensino aprendizagem e analisar a relação entre a afetividade, o processo de ensino aprendizagem no período pandêmico da COVID-19.

Trata-se de um estudo exploratório e que contempla uma revisão narrativa da literatura. A fundamentação teórica buscará um paralelo e possíveis cruzamentos entre a Psicanálise e a Psicologia Histórico-Cultural, privilegiando-se o levantamento de artigos por meio de pesquisas digitais em bases de dados como: Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), SciELO e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisas serão realizadas com o cruzamento das seguintes palavras chaves: “psicologia x pandemia x educação”. Por fim, obras de autores clássicos também serão consultadas a fim de construir um trabalho com embasamento teórico-científico.

Ademais, o trabalho abrange o que é afetividade com base na Psicanálise e na Psicologia Histórico-Cultural, contextualizando-se com a pandemia e a educação no contexto pandêmico.

Como hipótese, acredita-se os afetos tiveram interferências no ensino-aprendizagem neste período, podendo ser positivas ou negativas neste contexto.

Por fim, este trabalho será composto por três eixos, distribuídos em capítulos, onde no primeiro, busca-se compreender a afetividade a partir do viés sócio-histórico; no segundo, a afetividade no viés psicanalítico, contextualizado com a pandemia e, por último, a educação na pandemia, aproximando ambas as abordagens teóricas.

MÉTODO

No que se refere ao método utilizado, este trabalho monográfico foi elaborado por meio de uma revisão narrativa de literatura, a partir de um estudo exploratório bibliográfico focado em reunir uma visão geral das contribuições teórico-científicas das abordagens sócio-históricas e psicanalítica, sobre a temática da afetividade.

Dessa maneira, almejou-se elencar referências advindas de livros teóricos sobre fundamentos e conceitos sobre o tema, a fim de buscar os conteúdos em suas origens, assim como, buscou-se referencial acadêmico através de artigos de comentadores, em bancos de dados bibliográficos como Google Acadêmico, Biblioteca Virtual em Saúde, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e SciELO, através de pesquisas feitas a partir dos cruzamentos de palavras “psicologia AND pandemia AND educação”.

Com o objetivo de garantir a fidedignidade das considerações apresentadas nesta revisão, buscou-se embasar o trabalho em pesquisas acadêmicas e conceituações teóricas fundamentadas no rigor científico. Dessa forma, as informações e conclusões aqui expostas foram obtidas a partir de fontes confiáveis e respeitadas dentro do campo da Psicologia.

1. AFETIVIDADE E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Para entender o conceito da afetividade pelo olhar da Psicologia Sócio-Histórica, buscou-se esta compreensão através de autores fundamentais. A afetividade na abordagem sócio-histórica é um tema fundamental que tem sido explorado por dois grandes autores: Henri Wallon e Lev Vigotski.

Esses teóricos pioneiros forneceram contribuições valiosas para a compreensão do papel crucial das emoções e dos afetos no desenvolvimento humano. Contribuições essas, sendo consideradas igualmente importantes no âmbito escolar.

Através do entendimento sobre a afetividade, buscou-se compreender suas principais ideias: teoria da emoção, desenvolvimento no início da vida e nas demais fases, relação entre o meio social e biológico, teorias das emoções, materialismo dialético, afetivo-volitivo, emoções elementares e superiores, razão e significado/sentido.

1.1 A Afetividade segundo a Psicologia Histórico-Cultural em Vigotski e a Psicogenética de Wallon

Dentro da psicogenética desenvolvida por Henri Wallon (DANTAS, 2019), a dimensão afetiva desempenha um papel central tanto na formação da pessoa, quanto no processo de aquisição do conhecimento. De acordo com sua teoria, esses dois aspectos têm início em um estágio que Wallon chama de impulsivo-emocional, que se caracteriza no primeiro ano de vida (DUARTE; GULASSA, 2010). Nessa fase, a afetividade se manifesta principalmente através de respostas fisiológicas ligadas às emoções, as quais constituem o ponto inicial do desenvolvimento psíquico, ou seja, o início do psiquismo. Neste período, impulsivo-emocional (0 a 1 ano), o recurso da afetividade na educação, portanto, da aprendizagem, ocorre através da troca com o outro e do contato corporal, destacando aqui o embalar, acolher e tocar o bebê (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A teoria de Wallon sobre a emoção é altamente original e possui clara influência darwinista. Ele a enxerga como um mecanismo de sobrevivência característico da espécie humana, a qual se destaca “pela escassez de prole e pelo prolongado período de dependência” (DANTAS, 2019, p.131.). Segundo sua visão,

se não fosse pela capacidade do bebê humano de mobilizar intensamente o ambiente em direção ao atendimento de suas necessidades, ele não conseguiria sobreviver. A emoção, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao impulsionar as interações com o ambiente, garantindo a satisfação das demandas vitais do bebê. A afetividade surge neste contexto ao bebê chorar e este choro atingir fortemente a mãe. Através desse entendimento, Wallon caracteriza a teoria da emoção como sendo fundamentalmente social, sendo essa relação entre mãe-bebê como o primeiro e mais forte vínculo, que perpassa as articulações cognitivas (DANTAS, 2019).

Segundo Dantas (2019), a afetividade, conforme apresentada na teoria de Wallon, é vista como um componente crucial para a sobrevivência e o desenvolvimento dos indivíduos no estágio inicial da vida. Essa compreensão ressalta a importância das emoções como mecanismos adaptativos e evidencia a estreita relação entre a afetividade e a interação do bebê com o ambiente ao seu redor.

A atividade emocional, possui uma natureza complexa e paradoxal. Ela é ao mesmo tempo social e biológica/orgânica, atuando como uma ponte entre o estado orgânico do ser e sua fase cognitiva e racional, que só pode ser alcançada por meio da mediação cultural, ou seja, por meio do social. Segundo os autores, "a consciência afetiva é a forma como o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação" (DANTAS, 2019, p. 132.).

A consciência afetiva desempenha um papel crucial ao estabelecer uma ligação direta com o ambiente social, possibilitando assim o acesso ao vasto universo simbólico da cultura que foi desenvolvido e transmitido ao longo da história humana. É por meio dessa consciência afetiva que ocorre a assimilação dos recursos e ferramentas utilizados pela atividade cognitiva, tornando-se assim a base e a origem fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Através do entendimento do dualismo paradoxal entre a natureza social e biológica/orgânica, a teoria walloniana nos apresenta como método de análise deste desenvolvimento o materialismo dialético, como sendo:

O materialismo dialético interessa a todos os domínios do conhecimento, tal como interessa ao domínio da ação. Mas a psicologia, principal fonte de ilusões antropomórficas e metafísicas, devia, com mais relevo que qualquer outra ciência, encontrar nele a sua base e a sua direção normais (WALLON, [1951] 1973, p. 67).

Portanto, entende-se que é por meio da interação entre os sujeitos, uma interação que é histórica, social, cultural e, portanto, dialética, que surge o verdadeiro conhecimento, especialmente quando analisado sob uma perspectiva subjetiva (SILVA, RIEGEL apud WALLON, [1951] 1973).

Dessa forma, sendo através da interação entre os sujeitos que se dá o conhecimento, Wallon caracterizou estágios do desenvolvimento, como citado anteriormente, a primeira fase corresponde a Impulsivo-Emocional (0 a 1 ano). Através do recurso da afetividade na educação na fase Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos) a criança com a fala e o andar, volta-se para o outro, precisando explorá-lo, bem como, precisa da disposição do adulto em atender a esta curiosidade. Assim como, precisa da disposição do professor em responder às indagações constantes (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Na fase do Personalismo (3 a 6 anos), destaca-se a formação da personalidade, sendo a fase de se descobrir diferente do outro, através da oposição. Nesta fase, o adulto é o recipiente de muitas respostas da criança: não; não quero; não gosto; não vou; é meu. Do ponto de vista afetivo, é necessário reconhecer e respeitar as diferenças que despontam (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Na fase Categorical (6 a 11 anos), se dá o início do período escolar, onde a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, ideias, conceitos. Onde amplia-se a sociabilidade da criança que começa a se abrir para os grupos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A fase da Puberdade e Adolescência, é marcada pela construção de uma nova identidade, na qual o indivíduo não é mais uma criança, mas também não é plenamente um adulto. Durante esse período, ocorre um movimento de oposição que vai se aprofundando, permitindo a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos e valores próprios e os do outro. No entanto, esse momento é permeado por muitas ambiguidades, uma vez que os jovens estão lidando com transições e descobertas emocionais e sociais. Nesse contexto, um processo de ensino-aprendizagem que seja facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que possibilita a expressão e discussão dessas diferenças. É importante que essas diferenças sejam levadas em consideração, desde que sejam respeitados os limites

que garantam relações solidárias entre os indivíduos envolvidos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Outra perspectiva importante da teoria de Wallon, é a diferenciação entre emoção, sentimento e paixão. Entende-se emoção como fisiológica, aparece desde o início da vida, com os espasmos do recém-nascido. As manifestações da emoção são corpóreas, fisiológicas e motoras, sendo viscerais, têm a capacidade de contagiar o ambiente. Das oscilações viscerais e musculares, na troca com o meio, as emoções vão se diferenciando. O que desenvolve as emoções é o social (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Entende-se sentimento como afetos que evoluem na medida em que o sujeito, pela mediação do outro/contato com o meio, consegue atribuir significados aos acontecimentos. Transcendência da expressão visceral das emoções em direção à representação de algo mais elaborado, bem como, a construção de processos de ressignificação da realidade. Dessa forma, sentimento é algo mais organizado e controlado em comparação as emoções. Os afetos são mediados pelo social (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Entende-se paixão como o autodomínio. O autoconhecimento das vivências afetivas pelo sentimento permite seu domínio por meio da paixão para alcançar um objetivo. O autocontrole como possibilidade de dominar uma situação. A paixão como sendo a capacidade do ser humano de atribuir sentido à vida. Trazer esse sentido, portanto, gera a capacidade de um autodomínio e de equilíbrio, permitindo assim, o autoconhecimento (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Esses três aspectos da afetividade — emoções, sentimentos e paixões — resultam de fatores orgânicos e sociais que se configuram de modos diferentes de integração: nas emoções, há o predomínio do fisiológico; no sentimento, do representacional; e, na paixão, do autocontrole (SOUZA et al 2013, p. 528).

Ademais, através da teoria walloniana, compreende-se que a afetividade corresponde a própria troca entre o sujeito e o meio, como um influencia o outro. Dessa forma, a afetividade corresponde em afetar e ser afetado, sendo a manifestação do que sentimos ou pensamos, sendo sentimentos positivos ou negativos.

A teoria de Vigotski diverge dos pensamentos de sua época, onde a visão dualista era muito presente: divisão entre corpo e alma/mente, e afeto e cognição. O autor atribui o problema do dualismo e do reducionismo à influência das teorias

predominantes na Psicologia da época, que não possibilitavam uma análise adequada do ser humano criativo. Essas teorias, marcadas pelo antagonismo, limitavam a compreensão do homem em sua totalidade e não permitiam explorar plenamente sua capacidade criativa (SAWAIA, 2000).

Além disso, a teoria vigotskiana (VIGOTSKY, 1933/2004), sobre a teoria das emoções, visualiza o sujeito como um todo, não mais dividido em partes, abrangendo a sua totalidade de ser, portanto, não há separação entre afeto e cognição como partes isoladas. O sujeito descrito pela Psicologia Histórico-Cultural é resultado do desenvolvimento de processos físicos e mentais, abrangendo aspectos cognitivos e afetivos. Esses processos são influenciados tanto por fatores internos, relacionados à história anterior do sujeito, quanto por fatores externos, ligados às situações sociais em que o sujeito está envolvido no processo de desenvolvimento. Conforme será analisado com mais detalhes adiante, a constituição de cada sujeito singular ocorre por meio da interação dialética, correlacionando corpo, cognição, afeto e meio social (ARANTES, 2003).

De acordo com Arantes (2003), existe uma relação entre as emoções primitivas originais, como a alegria, o medo e a raiva, citando aqui o filme *Divertida Mente* (2015) o qual retrata as emoções primárias. As emoções primitivas têm uma clara origem instintiva e biológica. O medo, por exemplo, pode ser entendido como uma forma inibida de fuga, uma resposta consolidada que surge do instinto de autoconservação. Da mesma forma, a raiva pode ser considerada uma forma inibida de briga, uma expressão do instinto de autoconservação em sua forma ofensiva. No entanto, à medida que o desenvolvimento avança, as emoções passam por transformações, afastando-se dessa origem biológica / filogenética e tornando-se fenômenos históricos e culturais. Já as emoções "superiores" são mais complexas, como o despeito e a melancolia. São as funções psicológicas superiores, que envolvem "processos voluntários, ações conscientemente controladas e mecanismos intencionais" (OLIVEIRA, 2019, p. 122.).

Segundo Vygotsky, as emoções primitivas podem evoluir e se transformar em emoções superiores mais sofisticadas à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Conforme a criança adquire maior compreensão do mundo e das relações sociais, as emoções primitivas podem adquirir nuances mais refinadas e se transformar em emoções superiores. A qualidade das emoções passa por mudanças à medida que o desenvolvimento

cognitivo ocorre, permitindo uma ampliação e complexificação das experiências emocionais. Portanto, à medida que o sujeito se desenvolve, as emoções passam a ser influenciadas por fatores históricos e culturais. Elas são moldadas pelas normas, valores e crenças da sociedade em que o indivíduo está inserido. Assim, as emoções se constituem como um fenômeno complexo, que vai além de sua base biológica, sendo moldadas pela história e cultura do sujeito.

A razão desempenha um papel importante no controle dos impulsos emocionais. No contexto cultural adulto, a regulação do comportamento é atribuída à razão. No entanto, é crucial destacar que esse papel não deve ser confundido com a ideia de uma razão repressora, capaz de anular ou restringir os afetos. Pelo contrário, à medida que o desenvolvimento ocorre, a razão passa a servir à vida afetiva, sendo um instrumento para a expressão e o refinamento dos sentimentos. Isso fica evidente na visão de Vygotsky, que postula a possibilidade de os seres humanos adultos construir um universo emocional complexo e sofisticado, em comparação com animais e crianças. Isso não implica uma ausência de emoções, que teriam sido suprimidas pela razão. Pelo contrário, a razão, quando desenvolvida, contribui para a ampliação e enriquecimento do mundo emocional, proporcionando uma melhor compreensão e gestão dos sentimentos (ARANTES, 2003).

Como citado anteriormente sobre a divisão dos aspectos intelectuais, de um lado, e os aspectos volitivos e afetivos, de outro. No entanto, é proposto que esses processos devem ser considerados como uma unidade. Alega-se que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, que engloba inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções. É nessa esfera que se encontra a razão última do pensamento, e, portanto, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Em outras palavras, a compreensão do pensamento humano não pode ser dissociada dos aspectos emocionais e motivacionais que o permeiam. A motivação, os interesses, os impulsos e as emoções desempenham um papel essencial na geração e no direcionamento do pensamento. Portanto, para uma compreensão abrangente do pensamento, é necessário considerar sua base afetivo-volitiva, reconhecendo a interconexão e a influência mútua entre os processos cognitivos, volitivos e afetivos. Por trás de todo pensamento e de toda ação, há sempre o afetivo-volitivo. O ser humano só pensa e age se for afetado (afetividade) (OLIVEIRA, 2019).

A formação da consciência e a construção da subjetividade a partir das interações sociais nos levam a refletir sobre o papel da mediação simbólica, em especial, o papel crucial da linguagem no desenvolvimento psicológico humano. Uma das ideias fundamentais e amplamente difundidas por Vigotski é que os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos. A linguagem proporciona os conceitos e as formas de organização do mundo real, desempenhando um papel de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Dessa forma, Vigotski destaca que a linguagem é essencial para o desenvolvimento psicológico, pois permite ao indivíduo expressar e compartilhar significados, construir conceitos e representações simbólicas. Através da linguagem, o sujeito pode atribuir sentido às experiências, compreender o mundo ao seu redor e interagir com os outros de maneira significativa. É por meio da mediação linguística que ocorre a aquisição de conhecimento, a internalização de conceitos e a formação da consciência. Assim, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção da subjetividade e no desenvolvimento das capacidades mentais superiores (OLIVEIRA, 2019).

A palavra "significado" estabelece uma ligação evidente entre os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico. Dessa forma, quando nos referimos ao significado das palavras, percebemos uma estreita relação entre os processos cognitivos (relacionados ao conhecimento, compreensão e interpretação) e os processos afetivos (relacionados às emoções, sentimentos e experiências subjetivas). O significado de uma palavra não se limita apenas ao seu sentido objetivo ou definição, mas também carrega consigo uma carga emocional e subjetiva para cada indivíduo. Quando uma palavra é compreendida, ela evoca não apenas uma resposta cognitiva, mas também uma resposta afetiva, despertando emoções, associações e memórias pessoais. Dessa forma, a compreensão e atribuição de significado às palavras envolvem uma interação complexa entre os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico. Assim sendo, o significado das palavras não é apenas uma questão cognitiva, mas também afetiva, pois está intrinsecamente relacionado à forma como as palavras são interpretadas, ou seja, o sentido delas sempre singular, sendo experimentadas emocionalmente por cada indivíduo (OLIVEIRA, 2019).

O significado é um elemento essencial das palavras, representando tanto um ato de pensamento quanto uma generalização em si. Ele é o ponto de encontro entre o pensamento e a fala, formando o pensamento verbal. Através do significado, ocorre a integração das duas funções fundamentais da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizador. Os significados desempenham o papel de mediar simbolicamente a relação entre o indivíduo e o mundo real, tornando-se um "filtro" através do qual o indivíduo compreende o mundo e toma ações sobre ele. Em outras palavras, o significado é o elo que conecta o pensamento e a linguagem, permitindo que as palavras adquiram um sentido comum e compartilhado entre as pessoas. Ao entender o significado das palavras, o indivíduo é capaz de se comunicar com os outros e, ao mesmo tempo, generalizar suas experiências e conhecimentos para melhor compreender o mundo ao seu redor. Assim, o significado é a chave para a mediação simbólica entre o indivíduo e a realidade, possibilitando a compreensão e ação sobre o mundo de forma efetiva e compartilhada com outros indivíduos (OLIVEIRA, 2019).

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da palavra, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável [...] Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1989, apud OLIVEIRA, 2019, p. 104).

Vigotski faz uma distinção entre dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o "sentido". O significado está relacionado ao sistema de relações objetivas que se desenvolve durante o processo de evolução da palavra, "consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam" (OLIVEIRA, 2019, p. 126.). Por outro lado, o "sentido" refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo em particular. Ele é composto por relações que se relacionam com o contexto específico de uso da palavra e com as experiências afetivas do indivíduo. Em outras palavras, o significado propriamente dito é a base compartilhada de compreensão que todos os falantes de uma língua têm em comum para determinada palavra. Já o "sentido" é a dimensão pessoal e subjetiva do significado, que varia de acordo com a vivência individual e a interpretação pessoal da palavra em diferentes contextos e situações.

Essa distinção entre significado e sentido destaca a complexidade da linguagem como uma forma de comunicação, na qual há elementos compartilhados e universais, mas também componentes únicos e individuais que dão riqueza e diversidade à nossa compreensão e expressão verbal (OLIVEIRA, 2019).

A palavra carro, por exemplo, tem o significado objetivo de "veículo de quatro rodas, movido a combustível, utilizado para o transporte de pessoas. O sentido da palavra carro, entretanto, variará conforme a pessoa que a utiliza e o contexto em que é aplicada. Para o motorista de táxi significa um instrumento de trabalho; para o adolescente que gosta de dirigir pode significar forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado o carro tem um sentido ameaçador, que lembra uma situação desagradável, e assim por diante. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos (OLIVEIRA, 1993, p. 50-51).

Dentro desse ponto de vista, pode-se afirmar que a formação da vida afetiva social é influenciada pelos significados que são construídos dentro do contexto cultural em que o indivíduo está inserido e que, por sua vez, evocam sentidos sempre singulares e carregados de afeto. É fundamental destacar que esse processo não ocorre de maneira uniforme, resultando em subjetividades idênticas, uma vez que cada pessoa reage, elabora e lida de forma singular com as mesmas determinações e influências sociais. Através dessa percepção, entende-se que a experiência da vida afetiva em sociedade é moldada pelos significados atribuídos às situações e eventos do ambiente cultural e os sentidos a eles impostos pelos sujeitos. Esses significados são compartilhados e transmitidos pela cultura, afetando o modo como os indivíduos interpretam e respondem emocionalmente às experiências vividas. No entanto, é importante ressaltar que a vivência desses significados não é uniforme para todos, pois cada sujeito possui sua própria singularidade, história e bagagem emocional. Assim, as influências sociais e culturais são filtradas de forma única por cada indivíduo, resultando em respostas emocionais e elaborações subjetivas distintas. Em suma, a formação da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural, porém, cada pessoa desenvolve sua subjetividade de maneira singular, resultando em respostas emocionais e experiências subjetivas individuais (ARANTES, 2003).

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como

um aluno) Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência (ARANTES, 2003, p. 23).

Dentro da própria definição da palavra, que é de extrema importância para Vigotsky, podemos identificar a materialização de sua visão integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. O significado, entendido como a representação simbólica de um conceito ou objeto, abrange tanto elementos cognitivos quanto afetivos. Ele carrega consigo as nuances intelectuais e emocionais associadas a determinadas experiências, conceitos e valores. Ao atribuir um significado a algo, estamos conectando pensamentos, conhecimentos e sentimentos (ARANTES, 2003).

Essa perspectiva de Vigotski enfatiza que os processos cognitivos e afetivos não são entidades separadas e independentes, mas sim intrinsecamente interligados. A formação dos significados envolve a interação entre as dimensões cognitivas e afetivas, em que o pensamento e a emoção se entrelaçam para criar uma compreensão mais completa e enriquecida da realidade. Assim, o significado é uma expressão concreta da integração entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Ele reflete a interação entre processos mentais superiores, como o pensamento e a linguagem, e os aspectos emocionais, como os afetos, sentimentos e valores associados a esses processos.

Dessa forma, compreender o significado de uma palavra é adentrar na perspectiva integradora de Vigotski, reconhecendo a interdependência e a complementaridade dos aspectos cognitivos e afetivos na construção do funcionamento psicológico humano.

2. A AFETIVIDADE E A PSICANÁLISE

Para entender o conceito da afetividade pelo olhar da psicanálise, buscou-se reflexões em autores fundamentais e contemporâneos, pois a afetividade na abordagem psicanalítica não é um tema muito explorado, portanto, houve um estudo de conceitos próximos.

Os teóricos apresentados, trouxeram uma maior compreensão na constituição do sujeito, com um olhar inclinado ao ambiente escolar.

Através do entendimento sobre a afetividade, buscou-se compreender suas relações com os conceitos e ideias: afeto, pulsão, transferência, linguagem, função simbólica, sentido, construção do Eu, relação parental e professor.

2.1 A Afetividade e a Constituição do Sujeito

Segundo Arantes (2003), a psicanálise não trata as emoções, nem o desenvolvimento afetivo. Na perspectiva psicanalítica, “as emoções ou afetos não sofrem a ação do recalque, e, portanto, não se tornam inconscientes” (ARANTES, 2003, p. 36).

Através do entendimento de Laplanche e Pontalis (1991), afeto significa a manifestação de qualquer estado emocional, seja ele doloroso ou desagradável, vago ou bem definido, seja sob a forma de uma liberação intensa ou como uma sensação geral. Conforme o entendimento de Freud, todas as pulsões se manifestam nos domínios tanto do sentimento quanto da representação. “O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p 9).

Já a pulsão, caracteriza-se como um processo em constante movimento que envolve uma pressão ou força (energia acumulada, um elemento impulsionador) que conduz o organismo em direção a um objetivo específico. De acordo com a visão de Freud, uma pulsão origina-se de uma excitação no corpo (uma sensação de tensão); seu propósito ou alvo é aliviar essa tensão proveniente da fonte pulsional. O objeto, ou por meio dele, é que a pulsão alcança seu objetivo pretendido (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991). Para a Psicanálise, os humanos não são movidos por instinto (como os animais), nem mesmo materno ou de sobrevivência. Diferenciamo-nos dos animais, pois somos seres racionais e de linguagem, conseqüentemente nossa

sexualidade possui características próprias, sendo por meio da pulsão. Através do instinto, o objeto sexual do animal corresponde a outro ser do sexo oposto e da mesma espécie, o objetivo é a reprodução. Os humanos são movidos através da pulsão, onde podemos ter vários objetos de desejo e o objetivo mais importante seria o prazer.

A transferência designa-se: “Na origem, a transferência não passa, para Freud, pelo menos no plano teórico, de um caso particular de deslocamento do afeto de uma representação para outra” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p 516). O termo "transferência" não se restringe ao léxico da psicanálise. Na verdade, possui um significado bastante amplo, assemelhando-se ao conceito de "transporte", mas envolve a mudança de valores, direitos e entidades, mais do que uma simples transposição de objetos materiais (por exemplo: transferência de fundos, transferência de propriedade, etc.). No campo da psicologia, o termo é empregado com diversas interpretações, uma delas incluindo a transferência de aprendizado e hábitos (os avanços adquiridos ao aprender uma forma específica de atividade resultam em aprimoramentos na execução de uma atividade diferente). Esta transferência de aprendizado é por vezes chamada de positiva, contrastando com a chamada transferência negativa, que se refere à interferência negativa da primeira aprendizagem sobre uma segunda (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991).

Dessa forma, podemos adentrar o âmbito escolar tendo em vista estas três terminologias (afeto, pulsão e transferência) que irão impulsionar, motivar e trazer significação nas relações escolares.

Arantes (2003), discorre também sobre não existir afetos inconscientes, mas sim representações inconscientes, que são ideias ou imagens que, uma vez reprimidas, podem persistir em retornar. Esse retorno pode ocorrer em forma de sonhos, atos falhos, ou outras manifestações inconscientes, como os sintomas. Portanto, a análise de um indivíduo não se trata apenas de lidar com suas emoções, mas sim de criar as condições necessárias para que o sujeito explore as representações que estão reprimidas e causando efeitos indesejados. Embora o indivíduo possa sofrer por causa de seus sintomas, o sofrimento é uma consequência secundária, não a causa do sintoma. Ao dizer que o sofrimento é secundário, não se está minimizando sua importância, mas sim enfatizando que não será eficaz apenas "atacar" as emoções aparentes, pois elas são apenas a dimensão fenomênica do que realmente está acontecendo em um nível mais

profundo e inconsciente. O cerne do trabalho é acessar e compreender essa dimensão inconsciente para abordar as questões fundamentais que estão subjacentes aos sintomas e às dificuldades do sujeito.

Segundo Arantes (2003, p. 39), “a psicanálise não estuda o desenvolvimento afetivo ou emocional de uma criança, mas a constituição do sujeito do inconsciente”. Enquanto as funções cognitivas se desenvolvem, evoluem e crescem, o processo de constituição do sujeito do inconsciente é uma história diferente, seguindo leis distintas das que regem o desenvolvimento cognitivo. Não há uma relação paralela entre eles. Em outras palavras, o desenvolvimento das funções cognitivas envolve o aprimoramento das habilidades mentais, como raciocínio, memória e aprendizagem, à medida que o indivíduo amadurece. Por outro lado, a constituição do sujeito do inconsciente é uma jornada mais complexa e peculiar, relacionada ao desenvolvimento das dimensões emocionais, afetivas e simbólicas da psique. Essa formação psíquica única não segue um padrão de crescimento linear semelhante ao das funções cognitivas (ARANTES, 2003).

Em suma, embora ambas as dimensões da psique sejam importantes para a compreensão do indivíduo como um todo, seus caminhos de desenvolvimento são distintos, sem uma correspondência direta ou paralelismo entre eles. O desenvolvimento cognitivo e a constituição do sujeito inconsciente são processos complementares, que moldam a complexidade da experiência humana.

O filhote de homem, recém-chegado ao mundo, não encontra apenas certos padrões filogenéticos aos quais vai ter de obedecer, não encontra apenas coordenadas de espaço e tempo das quais não poderá escapar. Encontra sobretudo uma ordem exterior a ele, já montada, aguardando por ele. Uma ordem simbólica, constituída pelo desejo dos pais e estruturada pelas leis da linguagem. Uma ordem que o precede (ARANTES, 2003, p. 23).

Para que um bebê se torne um sujeito, é necessário passar por várias operações, sendo a principal delas a castração. "Essa operação é conduzida pelo pai em sua função simbólica, e introduz a falta, separa a criança do desejo materno, o que permite dizer que a introdução da falta é estruturante para o sujeito do inconsciente" (ARANTES, 2003, p. 39-40).

O sujeito assim definido não se coincide com o Eu do indivíduo. Ele não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se guia pelo princípio da realidade. "Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem" (ARANTES, 2003, p. 40). Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas

um meio de comunicação, mas a própria base que forma o sujeito. Esse processo de formação do sujeito ocorre de maneira fugaz, nos espaços entre as palavras, como um produto do encontro entre elas. Assim como uma faísca que surge quando duas pedras colidem, o sujeito do inconsciente não está contido em nenhuma palavra isolada, mas é construído na relação entre elas. Da mesma forma, ele se revela no novo sentido que surge quando duas palavras são combinadas para criar uma metáfora, como no exemplo "a mulher é uma rosa" (ARANTES, 2003).

Durante sua constituição, o sujeito passa por vicissitudes e enfrenta "marcas não simbolizadas de tudo aquilo que precisou enfrentar por não ter nascido pronto" (ARANTES, 2003, p. 40). Como não recebeu orientações sobre como conciliar os paradoxos que encontrou ao longo de sua vida, como a discrepância entre o objeto e sua representação, ele é impulsionado a buscar, ao longo da vida, um objeto perdido. Além disso, ele se depara com o paradoxo de que sua existência no mundo se manifesta em um contexto marcado pela falta e pela mortalidade (ARANTES, 2003).

Pessoa (2000), sob a perspectiva psicanalítica, complementa as ideias de que o ser humano não nasce com um eu (sujeito psíquico) já formado, mas o constrói a partir de si mesmo e das suas interações sociais e familiares. O desenvolvimento desse eu tem início com o investimento libidinal dos pais, que desejam e cuidam da criança, fazendo com que ela se sinta amada e encontre prazer em si mesma. Esse processo de investimento psíquico pelos pais e o prazer experimentado pelo bebê em seu próprio corpo constituem o ponto de partida da atividade psíquica. Esse eu em formação, busca compreender e dar sentido às suas experiências e vivências (PESSOA, 2000).

A relação com os pais, que servem como uma ligação entre o eu e o meio psíquico ao redor, desempenha um papel fundamental nesse processo, proporcionando à criança uma autoestima positiva e estimulando a busca pelo prazer de ouvir e pensar. Na escola, o papel do professor é equivalente ao dos pais nesse processo identificatório. O professor, ao aceitar a criança como ela é, valorizá-la e investir nela, exerce uma função fundamental na estruturação desse eu em desenvolvimento. É por meio do discurso social, do desejo e das falas dos pais e do professor sobre a criança que esse "eu" se constrói e se transforma nas relações sociais. O reconhecimento e o amor dos pais, assim como o amor e o reconhecimento do professor na escola, são elementos indispensáveis para a

formação e identificação desse eu em construção. Eles permitem que a criança invista em si mesma e no outro, encontrando prazer na aprendizagem e no desenvolvimento de sua identidade psíquica (PESSOA, 2000).

Em síntese, na dinâmica escolar, a criança busca e necessita do afeto e do reconhecimento do professor, que representa um papel simbólico semelhante ao dos pais. É fundamental que a criança encontre no professor a motivação e o prazer de aprender. Enfim, o desenvolvimento do Eu da criança e o desejo de aprender estão intrinsecamente ligados ao investimento que os adultos (pais e professores) fazem nela. Quando os adultos demonstram amor, valorização e reconhecimento por suas habilidades, a criança fortalece seu Eu e é incentivada a buscar o conhecimento com entusiasmo. O apoio e o incentivo dos adultos são fundamentais para o crescimento saudável e motivado da criança, o qual fortalecerá o seu Eu (PESSOA, 2000).

Desse modo, nessa interação entre professor e aluno, o desejo genuíno de ensinar e a forma como o professor acolhe e reconhece cada aluno como um ser único e singular também desempenham um papel significativo. Em contrapartida, quando uma criança se depara com um professor preconceituoso, que a desvaloriza e não reconhece suas qualidades, e que não investe nela como um indivíduo especial, isso pode levar a uma perda do prazer em aprender e do desejo de pensar. Da mesma forma que o professor não investe nessa criança, ela também não investe nos estudos e pode direcionar sua atenção para outras atividades, como interações com colegas, esportes, lazer, vícios, entre outros. O professor tem um papel essencial ao proporcionar prazer ou sofrimento ao aluno, mas também pode ser afetado pelo aluno, trazendo prazer ou sofrimento ao professor. O professor encontra prazer ao ser reconhecido pelos alunos, quando estes respondem de forma positiva ao seu esforço de ensiná-los. O feedback e o engajamento dos alunos com a tarefa de aprendizagem são fontes de satisfação para o professor (PESSOA, 2000).

“Baseado no conceito freudiano de transferência, o autor considera que o professor deve conhecer a si mesmo e reconhecer os afetos que ele experimenta ao trabalhar com crianças” (PESSOA, 2000, p. 99). A psicanálise traz a transferência, que consiste em atribuir a alguém um significado especial que corresponda ao nosso desejo inconsciente. Na relação entre professor e aluno, a afetividade varia consideravelmente, pois ambos transferem um para o outro seus desejos,

frustrações e expectativas. Essa dinâmica de transferência pode influenciar significativamente o vínculo entre eles e afetar a interação e o processo de aprendizagem (PESSOA, 2000).

Na relação entre professor e aluno, o aluno transfere para o professor as relações emocionais com seus pais, e, assim, o professor pode se tornar o alvo dos sentimentos de amor ou ódio, manifestados como admiração ou hostilidade em relação a ele. O professor se torna um receptáculo para projeções e expectativas do aluno, adquirindo uma relevância especial. A partir dessa importância, surge o poder que o professor exerce sobre o aluno e se explica o lugar que ele ocupa no inconsciente do aluno (PESSOA, 2000).

Um professor psicanaliticamente orientado, saberá trabalhar com os sentimentos de seus alunos e saberá abdicar de sua figura de autoridade, permitindo que seu aluno pense por si, seja crítico e se torne independente. Este professor aprenderá a organizar o seu saber, mas renunciará ao poder, que o levaria a se impor aos alunos. Ele renunciará ao poder, que o seu lugar de professor lhe confere, e permitirá ao aluno “matar o mestre dentro de si para se tornar o mestre de si mesmo” (KUPFER apud PESSOA, [1989] 2000, p. 101).

Nesta interação, o professor tem a responsabilidade de guiar-se por seu desejo, organizando e tornando o conhecimento transmitido ao aluno lógico e compreensível. Por sua vez, ao aluno cabe absorver, assimilar e apropriar-se desse conhecimento que se conecta ao seu próprio desejo, que tem significado para ele e será essencial em sua vida (PESSOA, 2000).

A perspectiva psicanalítica da educação valoriza o aluno como um ser humano completo, incluindo seus aspectos afetivos, e reconhece sua capacidade e liberdade para construir seu próprio conhecimento através de seu desejo inconsciente. Os professores não apenas ensinam conteúdos, mas também compartilham uma essência intangível, um sentimento de amor por si mesmos e pelo conhecimento. Qualquer processo de aprendizagem no qual tanto professor quanto aluno se entregam ao prazer de aprender, apoiados pelo afeto, liberdade e respeito, se torna uma lição de amor, um verdadeiro encontro entre duas pessoas e seus desejos inconscientes (PESSOA, 2000).

3. A AFETIVIDADE E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO

O presente capítulo teve como objetivo compreender, através de estudos contemporâneos, como deu-se a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico, onde um fator importante permeava: isolamento social.

Através dos artigos, foi possível compreender estratégias práticas nesse contexto específico.

Um ponto de atenção foi o uso da arte como mediadora, bem como, questionários on-line, rodas de conversa, práticas pedagógicas, utilização das Atividades Pedagógicas Não presenciais (APNP).

3.1 A educação e as (inter)ações sociais em um contexto Pandêmico

Para iniciar a temática da pandemia, faz-se necessário compreender que se configura em um momento em que muitas questões ressoam nos indivíduos, como por exemplo, sofrimento em diferentes níveis, incertezas, ansiedades, luto, insegurança, questões econômicas e desigualdade social. O contexto pandêmico da COVID-19, caracterizou-se como um episódio inicialmente desconhecido, onde havia-se muitas perguntas e poucas respostas. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia resultante da doença por Coronavírus 2019, uma enfermidade que tem impactos severos na saúde das pessoas infectadas e pode resultar em óbito. Tanto organismos nacionais quanto internacionais de saúde mental alertaram sobre as sérias implicações emocionais e psicossociais desse inesperado acontecimento, especialmente após a implementação de medidas de distanciamento social e confinamento domiciliar que alteraram a rotina da população (GUZZO; SOUZA; FERREIRA; 2022).

Através desse entendimento, buscou-se entender como se deu o processo de ensino aprendizagem no contexto pandêmico, onde a presencialidade não era possível, portanto, ensino remoto e distanciamento social.

O fechamento das instituições de ensino levou à identificação do ensino remoto de emergência como uma alternativa ao ensino presencial. Isso exigiu uma rápida adaptação das instituições, dos professores e dos alunos para a aprendizagem em um ambiente digital. Os estudantes encontram obstáculos de

natureza tecnológica, pessoal, relacionados ao ambiente doméstico, institucional e da comunidade quando tentam se ajustar ao ensino online. Além disso, as ramificações econômicas da pandemia exacerbaram as desigualdades na educação, beneficiando em geral aqueles que possuem um acesso mais amplo a recursos, como internet e computadores (GAMA, 2022).

Uma alternativa encontrada nesse contexto pandêmico para compreender a forma que os estudantes universitários estavam entendendo e lidando com essas questões, foram os formulários eletrônicos, assim como aponta os estudos de Gama (2022) em uma pesquisa qualitativa, descritivo-exploratório, com o objetivo de descrever as alterações no bem-estar emocional dos alunos.

Segundo a pesquisadora, entre as mudanças emocionais e os desafios de se adaptar ao ensino à distância, os resultados obtidos através dos relatos dos alunos, indicam que, devido ao distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, os estudantes frequentemente experimentaram preocupações com outras pessoas, angústia, ansiedade, irritabilidade, desânimo, abalo emocional e instabilidade.

Nesse contexto, a redução das interações sociais e a experiência do ensino remoto de emergência, bem como o uso de tecnologia da informação e comunicação, surgiram como fontes significativas de estresse para os alunos. Tais relatos apontam que, durante a pandemia da COVID-19, a rotina dos estudantes sofreu mudanças significativas. A restrição ao ambiente doméstico, a necessidade de equilibrar as tarefas domésticas com os estudos e a transição repentina para o ensino on-line de emergência desencadearam emoções desconfortáveis entre os alunos. Eles tiveram que se adaptar a essa nova forma de viver. Nesse ambiente inesperado e desafiador, muitas das histórias compartilhadas mencionaram uma sobrecarga de atividades acadêmicas. Além disso, houve reflexões e questionamentos sobre a qualidade do ensino, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores (incluindo aulas e avaliações) e o desempenho acadêmico (GAMA, 2022).

Outra perspectiva explorada através da pesquisa, foram referentes ao distanciamento social abarcar consigo uma oportunidade de se voltar para si mesmo. Pelas histórias compartilhadas, foi possível perceber que algumas pessoas direcionaram sua atenção para o autocuidado, aproveitaram mais o tempo para conviver com suas famílias e passaram a valorizar mais as relações sociais. Muitos

alunos compartilharam histórias similares, sugerindo que um nível de interação social diferente daquele que existia antes das medidas de distanciamento não parecia ser uma necessidade. Esse cenário parecia promover um maior autoconhecimento, controle emocional e o desenvolvimento de estratégias para lidar com o estresse. Em resumo, o período de distanciamento social mostrou-se como uma fase de contrastes e dual. Por um lado, houve relatos de mudanças em vários aspectos da vida, o que demandou esforços de adaptação. Por outro lado, alguns estudantes experimentaram melhorias em suas vidas, como o retorno às suas cidades de origem, o fortalecimento de laços afetivos, especialmente o reforço das relações familiares devido ao isolamento social, e a oportunidade de se exercitar em casa (GAMA, 2022).

No contexto da instituição de ensino analisada, que adotou o ensino remoto de emergência, a política de assistência estudantil merece uma atenção especial. Isso inclui a realização de atividades como rodas de conversa, mesmo que virtualmente, fornecimento de apoio psicológico e pedagógico, facilitação do acesso à internet e à disponibilidade de equipamentos, como notebooks, bem como a manutenção de programas de bolsas e auxílios financeiros. Em outras palavras, considerando o ambiente marcado por incerteza, abalo emocional e instabilidade na comunidade acadêmica, juntamente com os novos desafios de natureza pessoal e educacional, as políticas públicas se tornam ainda mais relevantes para enfrentar a pandemia. Elas garantem que os estudantes não fiquem desamparados pela universidade e que não enfrentem sozinhos a responsabilidade de superar as dificuldades que surgiram (GAMA, 2022).

Já os estudos de Diogo e Assis (2021), mostram a aplicação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), também nomeadas pela mídia de ensino remoto emergencial, sendo adotado em algumas instituições após a suspensão das aulas presenciais. Trata-se da implementação de medidas de emergência, em muitos casos feitas de forma improvisada e obrigatória, como uma resposta de compensação, sem uma ampla discussão entre os professores e a comunidade escolar e sem uma base teórica ou estudos prévios, para a educação de crianças, adolescentes e/ou adultos durante esse período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19. Dessa forma, a utilização do termo "ensino" em relação a pandemia, está ligada ao uso das telas, onde a Teoria Histórico-Cultural, entende o ensino como uma atividade que envolve relações, diálogo e interações humanas, as

quais, no contexto pandêmico, passaram a ser dificultadas. Da mesma forma, foi contestado o uso dos termos "aula remota" ou "aula a distância," já que se acredita que uma aula é um momento e local de encontro pedagógico entre professores e estudantes.

Este estudo apresentou como bússola norteadora a seguinte questão: é possível que os professores desempenhem com sucesso um papel mediador no atual contexto de distanciamento social, que é uma consequência da pandemia? Guiados por essa indagação, o propósito do artigo consistiu em analisar possíveis formas de mediação ligadas às Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Além dessa análise, também buscou-se contemplar a possibilidade de um retorno às atividades presenciais, seja de forma intermitente, parcial ou em um futuro mais distante, levando para um segundo questionamento: como agir para mitigar eventuais prejuízos no aprendizado dos alunos decorrentes da implementação das APNP e reduzir as taxas de evasão escolar? Com esses pontos, esperou-se contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que possam ser aplicadas no futuro retorno às aulas presenciais (DIOGO; ASSIM, 2021).

Como resultado desta pesquisa, Diogo e Assim (2021), compreendem que os profissionais da escola não possuíam conhecimentos suficiente do universo digital, o que dificultou ainda mais esse ensinar de forma remota, ressaltando novamente que as APNP foram uma solução temporária e emergencial. Portanto, compreenderam que nem todas as APNP podem ser classificadas como ensino, a menos que envolvam um envolvimento ativo dos alunos. Simplesmente comparecer à escola não garante que os alunos assimilem os conceitos científicos, da mesma forma que a realização de atividades virtuais por si só não garante a aprendizagem efetiva dos conteúdos.

Em outro estudo, realizou-se grupo on-line com estudantes universitários da área da Saúde que possuem a característica, diferente das demais áreas, a busca por uma formação onde possam lidar com as necessidades de saúde de outras pessoas. No entanto, eles também se tornam os próprios instrumentos que desempenharão funções de cuidado, dando ênfase na importância das práticas de autocuidado desses estudantes. Os encontros com o grupo foram norteados pela ideia: "recursos artísticos serão utilizados como disparadores de conversas. De modo explícito, o diálogo com auxílio das artes é posto como delimitador técnico-

estético que pode favorecer práticas de autocuidado à saúde mental” (SANTEIRO et al., 2021, p. 5).

O trabalho configurou-se num primeiro momento em entender os conceitos de tarefa e emergente grupal, posteriormente, compreender o uso da arte e recursos artísticos como mediadores e por fim, como os recursos artísticos foram utilizados no atendimento grupal de forma on-line (SANTEIRO et al., 2021).

Os recursos artísticos são compreendidos como mediadores, pois se colocam “entre” as realidades individuais e as coletivamente construídas, “entre” a realidade material e a realidade psíquica. São mediadores porque sem eles a vida não bastaria, para parafrasear Ferreira Gullar. Quando são usados em grupos on-line, têm tido características assemelhadas ao que resulta de atendimentos presenciais: argamassas que permitem juntar o que está separado. Eles permitem que as defesas que todos temos possam se abrandar. Desse modo, o encontro humano pode acontecer de formas novas e ser vivido de modo menos ameaçador. E, quiçá, possa ser fruído como objeto estético, também em ambientes de atenção on-line à saúde de universitárias(os) (SANTEIRO et al., 2021, p. 11).

Através dos disparadores de diálogos, foi possível notar que possuir um entendimento lógico sobre a pandemia e as razões por trás das medidas de saúde frequentemente não se manifestava sem a verbalização de conflitos, como raiva e descontentamento. Essas manifestações, por vezes acompanhadas de sarcasmo e cinismo que resultavam em risos compartilhados, indicavam as desafiantes, questões emocionais que o grupo estava enfrentando ao lidar com a pandemia e suas consequências na vida diária, bem como, identificação com os recursos artísticos, como por exemplo, identificações com os personagens e situações no conto apresentado. A narrativa possibilitou a liberação e a discussão de experiências emocionais que eram desafiadoras de compreender, especialmente devido às incertezas da vida, que foram acentuadas de maneira significativa pela pandemia. As expectativas de desfrutar da vida universitária e as perspectivas de conquistas que ela ofereceria até serem interrompidas (SANTEIRO et al., 2021).

O estudo de Teixeira (2021), configurou-se em um estudo investigativo com crianças de 5-6 anos na educação infantil de ensino público, pontuando também a educação inclusiva, no contexto pandêmico. Trata-se uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de observações, questionário e entrevistas com as famílias e com as crianças, tendo como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural. A autora levou em consideração a participação ativa das crianças e suas famílias nas atividades, sendo, em grande parte, viabilizada pelas condições estruturais que

moldam o ambiente familiar de cada criança, tais como: acesso à internet, dispor de dispositivos tecnológicos, ter pelo menos um adulto presente para acompanhá-las nas reuniões, ser capazes de adquirir seus próprios materiais escolares, além de não dependerem exclusivamente dos recursos fornecidos pela prefeitura. Algumas até tinham à disposição em casa materiais e recursos alternativos que auxiliavam nas atividades virtuais. Em contrapartida, o aluno com menos participação, enfrentou problemas de saúde da avó, onde a mãe priorizou os cuidados com a mesma em detrimento aos encontros. Isso destaca a dependência das crianças em relação às condições econômicas e à estrutura familiar em situações como a que estamos enfrentando. Ao mesmo tempo, ressalta a importância da escola para as crianças e as famílias, como um fator que promove a independência mútua.

Uma das estratégias utilizadas no trabalho de Teixeira (2021), foram as brincadeiras (cantadas e faz de conta), porém haviam fatores que impediam privilegiar a interação entre as crianças, como por exemplo, espaço físico pequeno e compartilhado com outras pessoas e a permanência de um adulto como mediador. Dessa maneira, uma estratégia encontrada foi dialogar sobre a importância desses espaços com as famílias, sendo solicitado que as participações tivessem o mínimo de interferência, espaços propícios para a brincadeira, bem como espaços livres. Através desse entendimento, a autora optou por compartilhar narrativas, realizar diálogos e sugerir atividades recreativas com orientações mais específicas, tendo em vista que, o que foi realizado à distância não teve a intenção de substituir as atividades presenciais, mas sim de manter as crianças conectadas com a escola.

Através dessa experiência, a autora concluiu ser possível construir relações virtuais nesse meio como algo positivo e não relações frias e empobrecidas:

Quando pensamos em frieza nessas relações, logo lembramos diversas interações em que esse adjetivo não poderia expressar o que os sujeitos manifestavam. As crianças expressaram seus sentimentos, familiares expressaram suas expectativas em relação ao trabalho escolar, mães, pais e avós reivindicaram mais da escola para suas crianças, pais e mães, professora e famílias confrontaram expectativas diversas sobre como deve ser o trabalho, as crianças e a professora demonstravam entusiasmo com o que compartilharam, ensinaram e aprenderam, falaram e foram escutados etc. e tudo isso no contexto do que compreendemos como princípios organizadores da educação infantil (TEIXEIRA, 2021, p. 234).

Ademais, notou-se a possibilidade de se desenvolverem trocas, mesmo permeado por limitações, uma vez que se observou compartilhamento de conhecimentos, encontros cheios de carinho, afetivos e oportunidades de

aprendizado, porém, a autora que ressalta que nada substitui a escola (TEIXEIRA, 2021).

DISCUSSÃO

Dada a complexidade e diversidade de fatores no contexto de aprendizagem durante uma pandemia, esta revisão bibliográfica buscou fornecer um panorama abrangente das leituras realizadas sobre fundamentos teórico-científicos. Ela explora perspectivas ancoradas nos referenciais psicanalíticos e sócio-históricos, concentrando-se na afetividade e no processo de ensino-aprendizagem em um mundo pandêmico.

Assim sendo, é importante pontuar que as abordagens possuem bases epistemológicas distintas, pois se ambas levam em conta o social e a alteridade, na psicanálise, o foco da análise está no inconsciente, enquanto na Psicologia Sócio-Histórica, a ênfase recai no estudo do ser humano como geneticamente inserido na sociedade, resultando no desenvolvimento de sua consciência. Entretanto, apesar das diferenças iniciais, essas abordagens convergem para um ponto comum, que é a valorização das relações sociais genuínas e afetivas como resultado final.

Partimos da premissa de que a aprendizagem se dá através da troca com o outro (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Dessa forma, encontra-se a dificuldade em se pensar um ensino diante o isolamento social. Através deste olhar, iniciamos as compreensões teóricas entre as abordagens, afim de pensar esses conceitos em um contexto pandêmico.

Através dos estudos de ambas as abordagens (Psicanálise e Psicologia Sócio-Histórica) pode-se perceber características semelhantes entre as teorias, onde ambas pontuam a importância da linguagem e do sentido para o desenvolvimento do sujeito. A abordagem Histórico-Cultural, considera que a linguagem permite ao indivíduo expressar e compartilhar significados, construir conceitos e representações simbólicas. Sendo por meio da mediação linguística que ocorre a aquisição de conhecimento, a internalização de conceitos e a formação da consciência. O significado das palavras tem questões afetivas interligadas, pois está intrinsecamente relacionada à forma como as palavras são interpretadas, ou seja, o sentido delas, sempre singular, sendo experimentadas emocionalmente para cada indivíduo (OLIVEIRA, 2019). Já a visão da abordagem psicanalista compreende a linguagem não somente como meio de comunicação, mas sim, como a própria base que forma o sujeito, onde, a constituição do sujeito passa a ser através das junções e, principalmente, dos sentidos atribuídos as palavras (ARANTES, 2003).

Pessoa (2000), contempla este tema – constituição do sujeito - com a perspectiva psicanalítica, em que o ser humano não nasce com um eu (sujeito psíquico) já formado, mas o constrói a partir de si mesmo e das suas interações sociais e familiares, sendo o equivalente a premissa inicial dessa discussão. Através do viés Histórico-Cultural, compreende-se que o conhecimento emerge da interação entre indivíduos, uma interação que é histórica, social, cultural e, conseqüentemente, dialética. Já em Wallon, o sujeito nasce em um caldo de cultura indiscriminado, caminhando do sincretismo à individuação. Esse entendimento é particularmente relevante ao ser examinado sob uma perspectiva subjetiva (WALLON apud SILVA, RIEGEL, [1951] 11973).

Ainda sobre a temática da constituição do sujeito, ambas abordagens citam as funções cognitivas, dando ênfase nas funções psíquicas. A luz da teoria vigotskiana, Arantes (2003), pontua que o sujeito é resultado do desenvolvimento de processos físicos e mentais, abrangendo aspectos cognitivos e afetivos. Esses processos são influenciados tanto por fatores internos, relacionados à história anterior do sujeito, quanto por fatores externos, ligados às situações sociais. Arantes (2003), contribui também através da psicanálise onde aponta que a constituição do sujeito inconsciente tem leis diferentes das regidas nas funções cognitivas (como sendo o aprimoramento das habilidades mentais: memória, raciocínio, aprendizagem). Pontua a construção do sujeito inconsciente como sendo uma jornada complexa e peculiar, estando relacionada ao desenvolvimento das dimensões afetivas, emocionais e simbólicas da psique, sendo uma formação única e singular para cada indivíduo.

Outro ponto de proximidade presente entre as abordagens, caracteriza-se no que a Psicologia Histórico-Cultural nomeia de afetivo-volitivo e a Psicanálise intitula de pulsão. A visão vigotskiana sobre o pensamento, pontua que um pensamento tem sua origem em uma motivação, que engloba inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções. Por trás de todo pensamento e de toda ação, há sempre o afetivo-volitivo (OLIVEIRA, 2019). O ser humano só pensa e age se for afetado. Já o conceito de pulsão na Psicanálise, caracteriza-se como um movimento que envolve força ou pressão que conduz o organismo em direção a um objetivo específico. Segundo Freud, o objetivo da pulsão seria aliviar uma tensão oriunda de uma excitação corporal (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991). Dessa forma,

ambas os conceitos demonstram que deve haver uma motivação para se ter uma ação, seja ela corporal ou através de pensamentos.

O tema da aprendizagem através do olhar Sócio-Histórico, demonstra-se uma aprendizagem através do social, do meio, em contato com o outro. Uma relação dialética entre todos os componentes da escola (alunos, professores, funcionários, etc). Dando ênfase ao papel do professor, como sendo o adulto a atender as curiosidades e indagações constantes dos alunos, sendo o recipiente de muitas respostas também, sendo o mediador na construção de sujeitos, não somente alunos. O viés Psicanalítico, pontua que a relação com os pais, será equivalente a relação professor-aluno no processo identificatório, sendo através do discurso social, do desejo e das falas dos pais e do professor que o sujeito - “eu” – passa a se construir e se transformar através das relações familiares. Através do reconhecimento, amor (dos pais e do professor), é possível então, que o sujeito invista em si mesmo e no outro, podendo encontrar prazer na aprendizagem, assim como no desenvolvimento de sua identidade psíquica (PESSOA, 2000). O papel do professor é crucial, pois ele pode influenciar positiva ou negativamente o aluno, e, inversamente, o aluno pode impactar o professor, gerando tanto prazer quanto sofrimento. O professor experimenta satisfação ao ser reconhecido pelos alunos, especialmente quando estes reagem de maneira positiva aos seus esforços de ensino. O feedback e o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizado constituem fontes significativas de contentamento para o professor (PESSOA, 2000). Portanto, ambas as abordagens reconhecem a importância do contato com o outro na aprendizagem. O mesmo vale para o lado negativo, onde não receber motivação e valorização, poderá ser prejudicial na aprendizagem.

Dessa forma, foi possível perceber no capítulo 3 deste trabalho práticas realizadas diante de tal cenário, como uma tentativa de ensinar e de aprender. As pesquisas mostraram o uso da arte como mediada nas atividades, afim de compreender vivências singulares de cada aluno, diante um cenário coletivo. Rodas de conversas e questionários on-line foram outras medidas objetivando um contato com os alunos, bem como, conversas com os familiares. Essas práticas demonstram os conceitos trazidos inicialmente: linguagem, cognição, construção da subjetividade, pulsão/afetivo-volitivo e aprendizagem.

Sendo um momento atípico e específico na história da humanidade, cercado por inúmeras incertezas e desafios, a pandemia da Covid-19, trouxe um olhar mais

atento para o âmbito escolar, fazendo-se repensar a educação durante a pandemia e agora, neste momento pós-pandêmico, deixando clara a relevância da afetividade entorno desse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que, inicialmente, esta revisão bibliográfica tenha ressaltado a importância de se repensar a educação, visando ser uma experiência dialética: sendo singular e ao mesmo tempo, social. Apesar de ser uma experiência coletiva, cada indivíduo vivenciou a pandemia de forma isolada, tanto fisicamente, quanto psicologicamente.

Compreende-se que o sujeito se desenvolve através do meio e trazendo a significação e semelhança do contexto familiar para o ambiente escolar, nota-se a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem em um contexto pandêmico, sendo a afetividade algo essencial na educação. A afetividade apresentou-se tendo uma relação direta ao processo de ensino-aprendizagem, tanto no contexto pandêmico quanto fora dele.

Dessa forma, destaca-se, no entanto, que a pesquisa enfrentou desafios ao lidar com a complexidade das temáticas e das abordagens, que apresentam diferenças nas bases epistemológicas e semelhanças quando referidas a afetividade, ou seja, elas partem de lugares diferentes, mas o ponto de chegada se iguala, onde ocorre a valorização das relações sociais honestas e afetivas. Assim, devido à falta de tempo hábil, a revisão apresentou, brevemente, as proposições da literatura sobre a temática em questão.

Dito isto, pensa-se ser de grande relevância um aprofundamento nos estudos da afetividade, levando em consideração o que o contexto pandêmico nos apresentou, através da Psicologia Sócio-histórica e da Psicanálise, para a educação, sendo este trabalho, uma contribuição ao tema.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

CARDOSO, Marta Rezende et al. Sofrimento psíquico e trabalho em tempos de pandemia: uma intervenção clínica com educadores. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 1, p. 44-57, 2021.

DANTAS, Heloysa, LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl. Piaget, Vigotski, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial. São Paulo, 2019.

DIOGO, Maria Fernanda; ASSIS, Neiva de. Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 491-508, ago. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200014&lng=pt&nrm=iso. acessos em 29 out. 2023.

DIVERTIDA MENTE, Direção: Pete Docter. Produção de Pixar Animation Studios. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2015.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio impulsivo emocional. Henri Wallon: **psicologia e educação**. 6º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GAMA, Liasse Monique de Pinho et al. Distanciamento social na pandemia da COVID-19 e estado emocional de estudantes universitários: estudo descritivo-exploratório. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 21, n. Suppl 2, 2022.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; FERREIRA, Áurea Lúcia Magalhães Cardoso de Medeiros. A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 39, 2022.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005.

OLIVERA, Marta Kohl de; Vygotsky. **Pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Scipione, 1993.

O QUE É COVID-19? **Gov.br**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 15/04/2023

PESSOA, Vilmarise Sabim. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes-ATIVIDADES ENCERRADAS**, v. 8, n. 1, 2000.

SANTEIRO, Tales Vilela et al. Reflexões teórico-técnicas sobre processo grupal online desenvolvido em contexto pandêmico. **Rev. Bras. Psicoter.(Online)**, p. 177-194, 2021.

SAWAIA, Bader Burihan. **III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural: Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural**. Campinas/São Paulo, 2000.

SILVA, Leandro Batista; RIEGEL, Fernando. Materialismo dialético como método de pesquisa: uma reflexão a partir da teoria de Henri Wallon. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 116, p. 328-336, 2022.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, p. 527-537, 2013.

TEIXEIRA, Bianca Rafaela Mattos. **Trabalho remoto com crianças na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia**. 2021. 283 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Guarulhos - SP, 2021.

VIGOTSKY, Lev S. [1933] **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

WALLON, Henri [1951]. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON, H. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.